

知的障害特別支援学校教員の専門性についての一考察
—教育実習生の学びを通して—

A Study on the Specialty of Teachers of Special Schools for Intellectual Disabilities:
Through the Learning of Educational Training Students

横山 孝子

要 約

新学習指導要領の趣旨に則り、知的障害特別支援学校の授業がこれまでと大きく変わろうとしている。小・中学校との教育課程の接続が重視され、育成を目指す三つの資質・能力として、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」が示された。その中で特に、「思考力・判断力・表現力等」に関しては、学習指導案を作成する際の目標設定においてこれまであまり踏み込んでいない、つまり実践されてこなかった視点であり、現場に戸惑いがある。これらの観点別評価に加え、「主体的・対話的で深い学びの実現」に向けた授業改善の在り方、これからの知的障害特別支援学校の教員に求められる授業力・専門性について考える。さらに、教育実習を終えた学生たちが学び取った特別支援学校教員の専門性についても絡めて考察を加えたい。

キーワード：「思考力・判断力・表現力等」育成への挑戦、生活に即したその子にぴったりの課題、子供の力を信じること、子供から学ぶ姿勢

1. 改訂の基本方針

平成 29 年 4 月に告示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領改訂により、次の事柄が現場に求められている。

- 基本的な考え方…子供たちが未来を切り拓くための資質・能力を確実に育成し、それらを社会と共有・連携する「社会に開かれた教育課程」を重視する。
- 育成を目指す資質・能力の明確化
 - ・何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)
 - ・理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)
 - ・どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)⇒知的障害のある子供の特

性及び適応行動の困難さも踏まえ、生活の系統からの観点で独自に設定されている各教科においてもこれらを身に付けることを重視し、目標と内容が詳細に示された。教員は各教科の指導において三観点の目標を個々に設定し、評価しなければならない。

- 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善

「学校でできていたことが実習先や家庭、職場で生かせない」という指摘がある。例えば、決まった人としか挨拶や会話ができない、更衣室や洗面所、トイレの場所や配置が替わると入れない、仕事に手や顔が汚れても洗えない、服が汚れても着替えられない…などである。「なぜそのことをするのか」「なぜ必要なのか」の本質を教えていない。教えてもその場限りの行動の修正に終わり、子供が自

分で判断して応用できるまでに至っていない。生涯にわたって主体的・能動的に生きる、学び続けることができる人に育てるために、「思考力・判断力・表現力等」を核とした深い学びに結び付く「授業改善」が求められる。

○各学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進の視点からの充実

学習の基盤となる言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の育成が求められ、教科等横断的な学習を充実させること、人的・物的体制の確保、教育課程の改善等、教育の質を向上させ学習の効果の最大化を図ることが求められる。

○学びの連続性を重視した対応

各教科の目標・内容について、小・中学校の各教科とのつながりに留意し、整理がなされた。

- ・各段階に目標を設定した。
- ・中学部に2段階を新設、段階ごとの内容を充実させた。
- ・小学部に外国語活動を設けることができることとした。
- ・小学部3段階、中学部2段階の目標を達成している者については、小・中学校の各教科等の目標・内容の一部を取り入れることができることとした。

○自立と社会参加に向けた教育の充実

日常生活に必要な国語の特徴や使い方(国語)、数学の生活や学習への活用(算数・数学)、社会参加と決まり、公共施設と制度(社会)、働くことの意義、家庭生活における消費と環境(職業・家庭)など、各教科の目標・内容について、育成を目指す資質・能力の視点から整理がなされ、詳細に記述された。つまり、各教科の指導を強化し、確かな力を育成しなければならないということである。

2. 知的障害特別支援学校の新たな挑戦

知的障害のある子供の特性としては、学習によって得た知識や技能が断片的になりやす

く、実際の生活の場面で生かすことが難しいとされている。そのため、実際の生活場面に即しながら、繰り返して学習することにより、必要な知識や技能等を身に付けられるように継続的、段階的な指導をするのである。また、成功体験が少ないこと等により主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが多いので、子供が頑張っているところやできたところを認め、称賛したりして自信や意欲を育むことが重要である。さらに、抽象的な内容の指導よりも実際的な生活場面の中で、具体的に思考や判断、表現できるようにする指導が効果的であるとされている。

これらのことから、知的障害のある子供の教育において、「生活」というキーワードは欠かせない。生活に即し、生活に密着した実地的で具体的な活動を通して、様々な適応行動や知識・技能を学ぶのである。

その際の指導形態として、従前から「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」の各教科等を合わせた指導が用いられている。法的な根拠は、学校教育法施行規則第130条第2項に「知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部または一部について、合わせて授業を行うことができる」と規定されていることによる。

知的障害特別支援学校の教育課程の柱ともされているこれらの形態を理解し、計画・実践できることが教員の専門性の一つである。昨今、管理職から「若い教員は、生活単元学習とは何か、どう計画していいのかが分からない、『各教科等を合わせた指導』の意義や理論、実践が受け継がれてきていないという危機感を感じる」という声を聴く。実際の現場を見ても、教員の指示や支援が多く、子供たちが主体となってその時期のテーマとする単元のゴールに向かって夢中で活動に取り組

んでいる姿を見ることは大変少ない。中学部・高等部で実践されている作業学習においても、製品の生産工程に従って淡々と仕事をしている光景が見受けられる。そこでは生徒の主体性や思考力・判断力・表現力を発揮している場面を見ることは極めて少ない。教員は仕事が滞らないよう、失敗させないように生徒に付きっきりで支援をしている場合が多い。

この状況下で、新たな「思考力・判断力・表現力等」の目標設定の観点が示され、現場では混乱と戸惑い状態に陥っている。先手、先手の支援を考えて行っていた教員たちには、この目標の設定が難しいのである。「もう少し子供からの言動を待ってあげて！」「これまで教師がやっていたこと、例えば、教材を準備したり、配ったり、机や椅子を移動させて活動場所をつくったりすることなどを子供たちに任せてみましょう！」「作業の準備、片付けは生徒が自分でできるから待ってみて！」などと助言している。

座って待つ子供、個々の席を動き回り教材を配ったり指示したり、「これをやりましょう、○さんお願いします。」と必死に学習させようとする教員、この光景は逆である。子供が自ら動いて準備をし、進んで学習に取り掛かる姿を描きたい。そのことによって、子供の何が分かっているか、何が分かっているかが、教員が分かるのである。

例えば、朝の会での子どもの発表に対して、「上手に発表できました！」という気持ちをもって拍手ができる子供がいたとしても、教員が先に「上手でした。拍手！」と指示するとみんなが真似て拍手するので、どの子にその気持ちがあって拍手できているかが分からない。また、「ハイ、次は給食袋を持って給食室に行くよ！」と教員からの指示が先に出ると、次に何をするのか分かっている子と分かっている子が分からない、つまり評価できないのである。

日常生活の指導や生活単元学習及び作業

学習は大変有効な手段である。目標は何ですかと聞かれるが、ないと答える。あるのは各教科の目標である。本物の生活だからこそ子供の気持ちを大事にして進めるのである。発揮してほしい又は身に付けたい教科の内容は個々に設定するので、教員は各教科の内容に精通していなければならない。どのような生活にして、子供たちがどのようなことを学ぶのかをイメージできないと単元計画を創れないのである。子供たちと共に創る本物の生活、そこで個々の発揮される力、個性、秘められていた力を見ることができる。それこそが教員としての醍醐味といえる。

各学校では、研究テーマとして「自発的な動きを引き出す」「子供自ら気づき、考え、行動する姿を目指して」などと設定し、授業改善に取り組み始めている。そこでは、新観点である「思考力・判断力・表現力等」を課題として受け止め、子供たちにどのような姿を期待して目標を設定すればよいのかについて議論をし、授業研究も活発に行われている。改訂当初は「障害の重い子供にはこの目標はなくてもいいですか？」と質問する教員もいたが、今ではなくなった。「No!」である。どの子にも設定するのである。知的障害のある子供たちに思考力・判断力・表現力を要求するのは難しいと思っている教員たちが、この目標設定を追究し、実践に挑戦するのである。このことが授業改善につながり、教員の授業力・評価力が向上するものと期待しているところである。

3. 専門性とは…「その子にぴったりの学習課題が設定できること」

知的障害特別支援学校では子供の自立や社会参加を目指して、生活で使える、生きる力を身に付けることが使命である。それは「授業」で身に付き、「授業」で高まり、さらに深まり、生活に広がり、繰り返し使って生きる力となって定着するのである。教員の一方的

な見方で「この子はこういう障害だからこういう支援が必要…」ということではなく、その子との生活の中での「対話(心を読み取る)」からその子にぴったりのふさわしい学習課題を見極め、授業を展開するのである。子供が本気で取り組める、高過ぎず低過ぎない、少し頑張れば解決できる課題を何とかして見つけ出すこと、これこそが知的障害特別支援学校教員の専門性であり、この教育の最大の魅力だと思っている。その子にふさわしく、ぴったりの課題、その課題を子供自らが理解できた上で授業が展開されると、その子はここぞとばかりに自分の力を発揮して「これもやりたい、あれもやりたい!」「もっとやれるよ!」「先生、次はこうしようよ!」と自ら提案する主体的な姿を見せてくれる。そうしたときは非常に力を発揮し、伸ばしており、また、自信も高めていて、ものごとに取り組む意欲も育っているのである。

このことは、教科別の指導でも各教科等を合わせた指導でも同様であり、どの授業においても「その子理解」に徹し、適切な課題とそれを解決しようとする意欲を引き出す教材や展開を設定できる指導技量を有することが教員に求められている。

授業研究会において、教員たちから「どうしたらその子にぴったりの目標や課題が設定できるのですか?」と聞かれる。それに対し、「第一は、学習指導要領解説から知的障害各教科の三観点の目標・内容について『見方・考え方』と合わせて理解することである。各教科等を合わせた指導においては、合わせられている各教科等の内容が十分に理解されているからこそ、子供個々にぴったりのふさわしい課題や活動が設定できるのである。第二は、子供の生活環境、年齢や経験、日常の学校・家庭生活の様子からの見取りである。そして『子供の力を信じること』である。この子はこのくらいと決めつけない、内面に有する力をこれまであまり発揮する場面がなかつ

た、又は少なかった、発揮せずにきてしまった、発揮しなくてもよかった、そういう子供たちであることを信じる。どうすればその力、特に自分の思いや願いが伝えられる力が発揮できるのか、相手に伝えたいと思える喜びや楽しさ等の感動が得られる豊かな体験を学校生活で創造できるか、を絶えず考えていくことである。」と答えている。

4. さらに、学級担任として…「自立活動」の個別の指導計画を作成、実践、評価できること

学級担任としてさらに求められることは、1年間受けもった子供を確実に成長させることである。子供、保護者にとってかけがえのない1年である。「今年もまた、昨年と同じ目標ですか?」と保護者に言われるようではとても残念である。

特別支援学校の教育課程の肝である「自立活動」、各教科の指導とともにこの指導力こそが欠かせない専門性である。自立活動の目標は「個々の児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」であり、このことは特別支援学校の教育目標と合致している。

知的障害に関しては、発達の遅れと偏りという点から各教科との区別がつきにくく、他の障害に比べ分かりにくく実践が難しいとされてきた。小・中学校に準ずる教育課程を行う特別支援学校においては、各教科の指導とは別に、例えば、視覚障害であれば点字の指導や白杖の使い方、拡大レンズでの見方などを、聴覚障害であれば手話や読話、補聴器のフィッティングなどの内容が自立活動の授業で取り扱われる。しかし、知的障害においては、障害の改善・克服のためのツールが存在しないのである。つまり、それを装着すれば知的障害が改善されるというツールはないのである。そのため、発達の遅れに対応した知的障

害各教科との区別が分かりにくく、目標の設定及び実践を困難にしていると思われる。

知的障害教育における自立活動とは、全般的な知的発達の程度や適応行動の状態に比較して、言語、運動、情緒、行動等の特定の分野に顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態を改善するために行うものとして説明がなされている。例えば「この子のこの行動が改善されたらみんなと一緒に学校生活が楽しく過ごせたり、授業が楽しく受けられたりできるのだろうか！」「あの子の気持ちが安定して人の話が聞き入れられたら、もっといろいろな活動に挑戦できるのになぁ！」などという内容を扱うのである。自立活動は各教科の指導の下支えとなるものであり、指導の場として「自立活動の時間における指導」「各教科等と合わせて又は関連を図って行う」「教育活動全体を通じて行う」等、学校の実情に応じて指導計画が作成されている。

今回発行された「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編」では、障害の捉え方として現在世界保健機関で採択されているICF(国際生活機能分類)との関連が示されている。障害による困難を的確に捉えるとともに指導をすればできること、環境を整えればできることに目を向け、目標に迫ることが大切になる。教員は、6区分 27 項目の内容を理解した上で、障害種ごとに解説されている「流れ図」(実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例)により、受けもっている子供個々の実態を把握する。そして、PDCA サイクルによって目標を設定、実践・評価し、変容・成長を確かなものにして、次年度に引き継ぐのである。そのことが子供や保護者から大きな信頼を得る「担任」の仕事であると考えられる。

5. 教育実習を体験した学生から見る知的障害特別支援学校教員の専門性とは…

特別支援学校での教育実習を終えた学生

たちに対し次の設問をし、回答を得た。

○設問

「教育実習から学んだ特別支援学校教員に求められる『資質・能力及び専門性』とはどんなことですか？」

○回答

- ・子供一人一人と向き合い、実態を理解して目標を考えて指導していく力
- ・真剣に一人一人と向き合うこと。個々の性格や特徴を理解することが支援の始まり
- ・子供との信頼関係を築く力、主体性を引き出す力、成功体験を引き出し積み重ねて自信をもたせること、他の教員と協力して授業を創っていく力
- ・実態を理解し個に合わせて教材・教具を選択すること、子供の変化する反応に臨機応変に対応し、試行錯誤して言葉掛けや教材教具等を変化させていく能力
- ・子供をまるごと受け止め、子供の主体性を大切にすること
- ・一人一人に合わせた支援や指導をしていくこと、子供と関わったり、教員間の連携や情報を共有したりして、得意、苦手、障害の特徴などを深く理解することで個別の課題を知ることができる
- ・子供と同じ立場に立って喜べたり活動ができたりすることが大切、頑張ったことに対して認めることで信頼関係を築くことができたり子供の達成感につながったりするのでそのような気持ちが共有できる人材が必要、気持ちを汲み取りコミュニケーションをとることで子供の楽しさなどを受け止めることが大切
- ・真剣に子供に向き合うということは特徴を把握する力、親身になれて無償の愛で褒めてあげる力、子供一人一人のことを考えられるということ
- ・一人一人に丁寧に向き合い、実態に応じた支援が適切にできること、「子供が好き」

「一緒に過ごし、成長や小さな変化を喜んでいける姿勢」、成長を褒め、子供と一緒に喜んでいくことで成功体験を積んでいける、子供への愛情、そこから個に丁寧に向き合う姿勢もできる

- ・常に学び続ける姿勢、個々に性格も違い、障害の程度も違う、同じ障害でも表れが違う、一人一人がどのような支援を必要としているのかを見極め、適切な支援を提供できるよう学び続けること、一緒に働く教員からの信頼、学校全体で教育を行っているので他の教員との連携がうまくできるようにすることが必要
- ・障害特性に関する知識を有し、実態に合わせて対応方法を変えることのできる柔軟性をもち合わせる教員
- ・子供を見取る力、集団の中での個を捉える力、人を変える教育が魅力、「できる」ことを増やすこと、社会的自立の視点をもって自分なりの関わり方で指導することで子供の学びが広がり深まっていくと考える、自分のアイディアで人を変え、人が変わる価値ある仕事に誇りをもって指導していく必要がある
- ・児童の反応を待つ忍耐力と小さな反応にも気付ける観察力がないと務まらない、積極的に子供と関わり、知ろうとする、それを日々の生活に応用できる力
- ・教職に対する責任感や探求力、自主的に学び続ける力、また、総合的な人間力という中で豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、チームで対応する力、地域や社会の組織等と連携できる力が大切
- ・子供たちへの愛情のある教員、関わることへの責任感を持ち、真剣に向き合える教員、一人一人の変化に気付き、気持ちや思いに寄り添える力、障害の特徴や特性を理解し、様々な支援を提供できる教員、一回できたから終わりではなく、子供

と共に学び続ける教員、他の教員に相談できること、一人で抱え込まずに頼ることもできる教員であるべきだと考える

- ・子供の実態を理解し、その子に合った支援の手立てを考え指導すること、「できない」と言う子に対して「頑張ろう！」ではなく、「どこまでできた？」や「ここまでやろう」など、少しの「できた！」に気付いて褒めることで意欲をもてるようにすることが必要、すべて手を加えるのではなく、待つことで自主性を育てたり、自分がどこまでできてどこからができないかを自己理解させたりすることで、将来大人になったときに一人でできるようになると思う
- ・支援し過ぎず、子供がもてる力を引き出すこと、変化に気付く力
- ・生徒指導力…発達等に関する知識、多様な児童生徒理解、合理的配慮を踏まえた的確な指導、学習指導要領に沿った授業力、継続的で教科横断的な指導力
- ・今見える児童の実態から必要な手立てを考え、トライアンドエラーで最善の支援策を講じること、個々の障害特性を正しく理解し、適切な対応をすること
- ・子供を理解することと判断すること、個々の特徴を踏まえて、合った支援で指導の仕方を決めていくこと、その場の状況に応じて臨機応変に対応することが必要、何に困難を感じているのか、その困難に対してどのような支援をするかを判断していく力、子供によって特徴や様子が違うのでその都度教員が判断して支援、指導すること、障害に対する専門的な知識が必要、発作を起こしたときに慌てずに対応するためや指導の際に留意することを含め、子供と関わるためにも専門的な知識は必要である
- ・どこまでも寄り添い抜く力、子供の言動には必ず理由があること、個に応じた指

導、信頼関係が重要、必ずある個々の事情に向き合っていることが教員の資質である

- ・一人一人の特徴、特性を見い出していくこと、社会参加に向けて取り組むこと、個々の将来への後押しをしていくこと
- ・「受け取る力」…子供の意思や考えを受け取り、コミュニケーションができる力、子供は人との関わりで成長する、子供同士や教員とのコミュニケーション力を伸ばすことが大切
- ・実態を把握する力、そのための専門的な知識が必要、一人一人の教育的ニーズに応じた支援ができること
- ・子供を大切にできて一緒に喜ぶことが必須、教えるのではなく、子供のペースに寄り添い一緒に活動し、喜んだりする力、発達や成長の観点から、子供を観られる視野も必要、障害特性の知識、発達段階、この先どんな成長が見られるか考える視野も必要
- ・情報に捉われないこと、子供を理解し子供から学ぼうとすること、授業で学んだこと以外や発作の起きた場面が実際見られた、子供に寄り添い理解しようとする必要がある、子供から学ぶ姿勢が求められる、自分が教えると思いついては、良い指導ができないと感じた

○結果から

「専門性」は以下のようにまとめられる。

- ・個々は違う…実態把握力・子供理解力
- ・個々の教育的ニーズに合わせる
- ・子供個々に寄り添い、真剣に向き合う
- ・個に合った指導目標の設定と支援・指導
- ・適切な支援ができる(し過ぎない)
- ・「待つ」ことで子供の自主性や自己理解を
- ・子供の変化に臨機応変に判断・対応
- ・共に生活、共に喜ぶ、共感力
- ・コミュニケーション力
- ・障害に関する専門的な知識

- ・親身になって、無償の愛で一人一人を
- ・子供から学ぶ姿勢、共に学び続ける姿勢
- ・他の教員、組織等と連携する力

ほぼ全員の学生が「個に応じた指導」ができること、つまり「個別の指導計画」を作成、実践して評価ができることこそが教員の専門性だと答えている。そのために徹底的に「個」に寄り添い「個」から学ぶこと、「個」と生活や学習を共にし、できたことや楽しかった、嬉しかったことを共感し合うことの大切さを実感している。

「私は教員だから、この子たちに支援しなければならぬ」「私の指導力でこの子を成長させて見せる」こうした職業人としての意識やプライドは必要であるが、子供からの「私はできるよ、もっとやりたい!」という心の声、内面の育ちの発信に耳を傾け、聴こう、知ろうとする姿勢が何より必要であると思われる。学生たちは、教育実習において自分がまだ何も支援・指導できない状態であったので、こうしたみずみずしい感覚での謙虚でひたむきな感動が得られたのではないかと推察する。

学生たちは、「子供さん一人一人が本当に純粹で、一生懸命で、笑顔がたまらなく素敵で、忘れられません。特別支援学校の先生になりたいと心から思いました。」と言って実習から帰ってくる。知的障害特別支援学校に在籍する子供たち、そこで共に生活する教員たちが放つ魅力であると思われる。

6. 考 察

特別支援学校学習指導要領における知的障害用に示されている各教科においては、個人差に適応できるよう学年別ではなく、小学部が3段階、中学部・高等部が各2段階と段階別に示されている。

各教科等を合わせた指導の形態の一つである「日常生活の指導」に目を向けてみる。小学部における履修科目である生活科の内容を中心として各教科の目標・内容を合わせて

指導するものであり、挨拶、着替えや排泄、身の回りの整理・整頓など学校生活の流れに沿って、子供が自分で、自分から、正しくできる力を身に付ける学習である。

ここでは、小学部2段階における「思考力・判断力・表現力等」の目標「自分自身や身の回りの生活のことや身近な人々、社会及び自然と自分との関わりについて気づき、感じたことを表現しようとする」を受けて、例として「朝の会」の係活動の場面での「思考力・判断力・表現力等」の指導目標(評価規準)を考えてみる。

- ・自分の係が分かり、「○係です。△へ行って□をやってきます！」と言って、進んで正しく役割を遂行でき、報告や感じたことを発表する。
- ・係の番がきたら、自分から気付いて「○係です。行ってきます！」と言って遂行でき、感じたこと(嬉しかったこと、楽しかったこと等)を発表する。
- ・当番からの「◇さん、次に○係の仕事をお願いします。」という声を聞いて自分から遂行できる。「□でした」などと報告ができる。
- ・(同じく当番からの指示を受けて)友達と一緒に又は教員と一緒に仕事をする。
(この場合、個の活動を明確にしておくこと。なお、障害の重い子供ほど活動前・中・後の言動や表情をより細かに観て共感、評価すること)等

クラスの子供たちの実態により評価規準の設定は変わってくるが、あくまで子供が自分から自分で遂行するにはどうすればよいかという想定で、どのような係活動であればそれができるのかを考える。つまり、カレンダーワークや天気、給食献立やスケジュール発表等の一般的でそれまで行われていた、又は教員が一方的に決めた係活動に子供を当てはめるのではなく、クラスの今いるその子供たちだからこそできる、できそうな係活動を創

り出して設定することである。加えて、個々の活動の中で育てたい各教科・領域の目標・内容を教員が明確に押さえ、身に付くことを願いながら手立てを講じる技量を有することである。

例えば、自立活動での目標で人とのコミュニケーションが上手になってほしいと願う子供を、保健室へ健康調べカードを届けて養護教諭に直接報告する係に充てるとか、献立を栄養士に直接聞きに行き行ってクラスみんなに報告する係に充てるとか…。この子供たちだからこそその係活動を担任が創り上げるのである。そうすれば、評価規準の例にあるような自分から考え、判断して行動、表現する姿をイメージでき、実現できるものと思われる。

目的は、朝の会の係活動がスムーズに進行することではなく、一人一人の子供がもてる精いっぱい力を発揮して活動しているか、「やった、やれた！」という達成感を味わっているかということである。特に、やれたこと、そこで感じたことを自分の言葉や動作、表情などで表現する力を引き出したい。そして担任のみならず校内の教職員がその子のやり切っている様子を認め、大いに褒め、評価し合うこと、これこそが子供の大きな成長につながるのである。

このことは学習の全ての場面で求められる。教科別の指導や各教科等を合わせた指導においても、昨年の学年がやっていたからと安易に計画するのではなく、今いるこの子供たちだからこそ「国語」「算数」「生活単元学習」等をどう計画するかである。例えば、算数で1から3の数が数えられるようになって数字の意味が理解できてほしいと願う子供たちに、どのような活動や教材でその目標に迫るかについては、子供たちがどんなことに興味をもっていて、どんな活動がしたいかという情報を教員がいかに多く有しているか、である。そして子供たちが喜んで取り組むと思われる、例えば「魚釣りに行こう」にす

るか「すごろく遊び」にするか「ボウリングゲーム大会をしよう」にするかを提案して子供たちと一緒に決めるのである。まさに「やりたい、やってみたい！」という活動、その中では「ぼくは数える係をやるよ」「私は数字を書く係だよ」などの声が聞かれるであろう。子供がワクワクして取り組める学習として計画するのである。ゲーム性のある活動は、他者や物への意識を高め、自立活動での「人間関係の形成」や「身体の動き」「コミュニケーション」などの目標と重ねて指導できる。教科別の指導及び各教科等を合わせた指導においても、常に子供個々の自立活動の目標を意識し、積極的に学習活動に組み入れて、効果的に関連させ、指導する姿勢が求められる。

一人一人が目を輝かせて進んで取り組み、もてる最大限の力を発揮して活躍し、課題を解決し、成就感・達成感を存分に味わうことを授業で実現するのである。言葉にして伝えられない子供に対して、今、その子が何を学びたいのか、どんな気持ちで学習に臨んでいるのかを見極める力ともいえよう。そのことこそが、知的障害特別支援学校教員に求められる専門性だと、私は考える。それは学生の回答でも多かった、子供一人一人への「徹底的に付き合う、寄り添う」姿であり「子供から学ぶ」という姿勢である。

なお、小学部・中学部においては、国語科、算数科、音楽科について文部科学省著作教科書いわゆる「星(☆)本」が発行されている。星(☆)の数と学習指導要領での段階を一致させて構成・編集されており、「教科書解説」では、「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」の目標・内容の考え方や教材の取り扱い方等について詳細に説明されている。また、言葉や数の概念形成の道筋についても解説されており、教員にとって知的障害用の教科を学ぶのに最適な書籍であると思われる。現場の教員には子供の興味・関心に即して、本教科書から内容を選択しての活用を推奨してい

るところである。

7. おわりに

出会う人たちを魅了する知的障害特別支援学校の子供たち、そして、その子供たちの養育のために選ばれた保護者たち、その人たちのために、教員として全力を尽くして最適な支援や指導を追究し、一人一人の豊かな社会参加の実現に貢献しなければならないのである。

私は講義を通して、学生たちにこの教育の魅力を伝えている。特別支援学校に勤めることを志望する学生たちが、「専門性」の基盤となる子供に寄り添う感性や子どもから学ぶ謙虚な姿勢を有して、教員として巣立ってほしいと願うものである。

参考・引用文献

- 文部科学省(2018)特別支援学校学習指導要領解説総則編(幼稚部・小学部・中学部).
- 文部科学省(2018)特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部).
- 文部科学省(2018)特別支援学校学習指導要領解説自立活動編(幼稚部・小学部・中学部).
- 武富博文・増田謙太郎(2020)新学習指導要領を踏まえた学習評価の工夫.ジァース教育新社.
- 横倉久(2020)知的障害特別支援学校における深い学びの実現.東洋館出版社.
- 武富博文・松見和樹(2017)知的障害教育におけるアクティブ・ラーニング.東洋館出版社.
- 佐藤慎二(2020)知的障害特別支援学校子ども主体の授業づくりガイドブック.東洋館出版社.
- 上岡一世(2019)新学習指導要領を踏まえたキャリア教育の実践. 明治図書.